

A későbbi hitelfelvételi szándék tekintetében is különböztek a megkérdezettek, hiszen a gimnazisták viszonylag magas arányban (76,9%) vennének fel hitelt, és az egyéb szakközépiskolások nagy része (61,5%) is ezen a véleményen van. A műszaki szakközépbe járók közül senki nem utasította el a hitelfelvételt, hanem a többiek még nem is foglalkoztak ezzel a kérdéssel. Meglepődve tapasztaltam, hogy a gazdasági középiskolások magas arányban nemmel szavaztak a későbbi hitelfelvételre. Szerintem ezen ok kiderítése egy későbbi kutatás témáját adhatja.

Összegzés

Kutatásom során igyekeztem felmérni a különböző iskolatípusban tanuló diákok pénzügyi tájékozottságát a banki termékekkel kapcsolatban, bankkártya használati szokásaikat, valamint a későbbi hitelfelvétellel és a gazdasági tantárgyakkal összefüggő véleményüket, attitűdjeiket. Ebben a témában készült felmérésekhez hasonlóan azt tapasztaltam, hogy a 15–18 éves középiskolás korosztály pénzügyi ismeretei meglehetősen hiányosak, bár a gazdasági középiskolások többsége, 53%-a jónak ítélte a témában való jártasságát. Pozitív eredmény, hogy a gimnazisták és a gazdasági szakközépiskolások jelentős része felismerte a gazdasági tantárgyak fontosságát és szívesen tanulják, tanulnák ezt a középiskolában is.

A feldolgozott adatokból kitűnik, hogy szoros kapcsolat van a tanulók pénzügyi kultúrája és az általuk látogatott iskolatípusok között. Nem meglepő, hogy a gazdasági középiskolások társaiknál alaposabb pénzügyi ismeretekkel rendelkeznek (több mint kétszer annyian ismerik közülük a banki termékeket, mint az egyéb középiskolások közül) és ezeket tudatosan használják is. A családi befolyásolás náluk is erős, de igyekeznek egyéb forrásból is információkhoz jutni. Az iskolában tanultakon kívül tájékozódnak a reklámokból, a szakmai folyóiratokból és a pénzintézetek honlapjairól is. Hitelfelvételhez kapcsolódóan is érezhetők a különbségek, hiszen a gazdasági szakosak nagyobb része nemmel válaszolt, míg az egyéb középiskolások közül senki nem utasította el ezt a banki szolgáltatást.

Hornyák Andrea

A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős szerepéről az iskolai erőszak elleni fellépésben

Az iskolai erőszak egyre gyakrabban a médianyilvánosságot is elérő, köz- és szakmai figyelmet kivívó esetei kapcsán több terület szakértői és kutatói hallatták hangjukat, nyilvánítottak véleményt. Jelen írásban azt vizsgáljuk, hogy ez a jelenség milyen pontokon mutat kapcsolatot a szociálpolitikával. Bár a szociálpolitika tág értelmezése az oktatást is magában foglalhatja¹ az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst a szociálpolitika aktoraként az oktatás és a szociálpolitika átfedésében tevékenykedő, az egyes szakágazatok közös szereplőjeként tekintjük.

Célunk, hogy bemutassuk, mely területeken járulhat hozzá a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős az egészséges iskolai légkör alakításához, tevékenysége mely pontokon mutat logikus és természetes kapcsolódást az iskolai erőszak elleni eljárások lépéseivel, hogyan egészíti ki az iskolákban dolgozó pedagógusok ellátta feladatkört.

¹ Zombori Gyula (1997) *A szociálpolitika alapfogalmai*. Budapest, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület. p. 17.; ill. Ferge Zsuzsa (1991) *Szociálpolitika és társadalom*. Budapest, T-Wins Kiadó. p. 39.

A védettség aspektusai

Az emberi társadalmakban az egyének szükségleteikkel jelennek meg, s a társadalom kihívása az egyéni és közösségi szükségletek kielégítése. Az, hogy e szükségletek milyen módon jelennek meg a társadalommal szemben felállított, kielégítésre váró követelmények hierarchiájában, azaz mikor, milyen szükségletek kielégítése felvállalt feladat, az adott történelmi kor és társadalmi berendezkedés függvénye. A fizikai biztonsághoz való jog, a társadalmi-elemi jogok, a polgári jogok és a szociális jogok egymásra épülő rendszerében a legalapvetőbb szükségletünkben a fizikai biztonság iránti igényünk jelenik meg. A modern társadalmakban ennek garantálása alapvető: a „társadalomban élés biztonsága” együtt jár az alapvető, állampolgári joggal járó védelemmel, mely szavatolja a társadalom polgárainak biztonságát.² A védetten élés ebben az esetben nemcsak a fizikai erőszakban megnyilvánuló cselekmények elleni védettséget kell, hogy jelentse, hanem az erőszak más formái, a lelki terror, az elhanyagolás, a kiközösítés, a tulajdon ellen irányuló cselekmények elleni védelmet is. Az egyén fizikai létére éppen olyan káros hatással lehet a rejtettebb, szociális erőszak, mint a fizikai bántalmazás. Az ismétlődő, hosszabb időn át folyó erőszak – a zaklatás (bullying) – kutatási adatai igazolják, hogy a mégoly jelentéktelennek tűnő csúfolás, grimaszok, beszólások, kiközösítés is súlyos következményekkel járhatnak: az önmagát megvédeni nem tudó és segítséget nem kapó áldozatok között gyakori a tanulási nehézség, viselkedési probléma,³ a depresszió, az öngyilkosságra való hajlam erősödik, súlyos esetben az öngyilkosság akár be is következik.⁴ A végső elkeseredés mások ellen is fordíthatja az áldozatot: a legismertebb iskolai lövöldözést, a coloradói Columbine középiskolájában történt 1999-es esetet is az elkövető zaklatása váltotta ki.⁵ Az ilyen jellegű erőszakos cselekmények nem csupán az iskolára korlátozódnak: a zaklatás jelen van munkahelyeken, a hadseregben, sőt a politikában is. Ezek az esetek azonban sokkal ritkábban kerülnek felszínre, noha az agresszív cselekedetek éppúgy megszegik az együttélés szabályait, mint a korai életévekben, a gyermekközösségekben zajló történések.

A szabályszegés ellen, különös tekintettel arra, hogy alapvető emberi jogokat sért, nem kétséges, hogy a társadalomnak fel kell lépnie: az elkövető ellen el kell járnia, és meg kell védenie az áldozatot. Magyarországon a közelmúltbeli iskolai agresszió esetei kapcsán a jog, a kriminológia, a pszichológia és a pedagógia képviselői is nyilatkoztak, azonnali, szankcionáló megoldásoktól kezdve az óvatosabb, nem csak az egyes esetek megoldását célzó javaslatokban. A jelen magyar társadalmában felhalmozódott feszültségek, a társadalmi változások okozta csalódottság, a szerteágazó, hosszabb ideje fennálló problémák miatt a köz- és a szakmai megoldások egy része is erősen támogatta a gyors megoldásokat, a súlyos büntetéseket. Ismét előkerült a büntethetőség korhatárának leszállítása 14 évről 12-re

2 Castel, R. (2005) A társadalmi biztonság elvesztése. *Esély*, No. 4, 5, 6.

3 Mottet & Thweatt (1997) In: Kokko, T., Porhola M. H. (2004) *Does Bullying in School Have an Impact on the Victim's Communication Orientations in Later Life?* National Communication Association. Conference presentation.

4 Kaltiala-Heino, Rimpela, M., Marttunen, Rimpela, A. & Rantanen (1999) Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319. pp. 348–351.

5 Leary, Kowalski, Smith & Phillips (2003) Teasing, rejection and violence: case studies of the school shootings. *Aggressive Behaviour*, No. 3. pp. 202–214. Más, zaklatás-háttérű végzetes következményű esetek: Japán 1994–95: 15 áldozat, Port Arthur, Ausztrália: 35 áldozat, El Cajon, Kalifornia 2001: 2 áldozat, Red Lake, Minnesota 2005: 10 áldozat. (Stassen Berger, K. [2007] Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, No. 1. pp. 90–126.)

mint javaslat, de ugyanilyen jellegű szankciónak tekinthető az iskolákban elterjedt áthelyezés („kicsapás”) problémakezelése is. A toleránsabb megoldások háttérében meghúzódó érvek mögött azonban a helyzet egy másik alapidilemmája húzódik, amely az áldozatiság értelmezésének alapkérdése: a résztvevők közül ki(ke)t ért sérelem, ki (vagy mi) okozta ezt a sérelmet? Első megközelítésben a szerepek világosak: az elkövető az, aki megszegte a szabályt (ütött, rongált, fenyegetett), az áldozat pedig az, aki mindezt elszenvedte, akit személye (és/vagy tulajdona) elleni támadás ért. Ez a felfogás logikusan kívánja a büntető szankciókat. Az áldozat védelme egyszerű: az agresszortól kell őt megvédeni. A helyzetet továbbgondolva azonban nem lehetünk biztosak abban, hogy az elkövető tettét nem olyan jelenségek generálták, amelyeknek ő maga is áldozata, következésképpen nem büntetést, hanem védelmet, segítséget, a kiváltó okot megszüntető megoldást igényel. Természetesen a képlet nem ilyen egyszerű, hiszen a negatív hatású jelenségek bonyolult szövevényű hálójában, egymásra gyakorolt kölcsönhatása nehezen felfejthetővé teszi a halmazt. Másrészt azt is figyelembe kell vennünk, hogy a probléma különböző súllyal jelenik meg az egyének életében, azaz nehezen meghozható döntés a kezelendő terület kijelölése, valamint a kezelés mértékének meghatározása is. Éppúgy, mint ahogyan azt más szükségletek esetében, a biztonság is az adott társadalom keretein belül értelmezhető. „A védettség elvárásának szociálisan konstruált mértéke”⁶ kifejezés is ezen tartalmat hordozza, egyúttal magában foglalja a védettség mellett az azzal együtt járó korlátozásokat is. Esetünkben a szabályok megszegésének büntetése a szabályok betartásának – betartatásának – kötelezettségével is jár, a tágabb hatókörű, szélesebb társadalmi változásokat célzó intézkedések pedig az egész társadalom részéről meghozandó áldozatokkal járnak együtt.

Az iskolai erőszakban kifejeződő, az agressziót generáló tényezők az egyénen belüli hajlamosító tényezők mellett szerteágazó társadalmi problémákra alapulnak, melyek az egyént legközvetlenebbül a családon keresztül érik. A modern korban a család egyre kevésbé tűnik képesnek ellátni a megfelelő értékeket közvetítő elsődleges szocializációs szerepét. Korunk magyar valóságáról több kutatás, elemzés megállapítása a családok dezintegrálódása, a munkanélküliségtől sújtott, eredetileg kétkeresős családmoddellre épített családok destabilizálódása, a többgenerációs családmoddell megszűnése, a generációs kapcsolatok meggyengülése.⁷ Ezeken túl az egyenlőtlenségek, a szegénység, a szegregáció, az iskolázás, a foglalkoztatás problémái⁸ nem csupán a társadalom alsóbb rétegeinek elemi biztonságát veszélyeztetik, hanem össztársadalmi feszültségeket generálnak.

Iskola és biztonság

Az iskola a társadalmat leképező intézmény. Valós működésében az azt fenntartó társadalom értékrendje jelenik meg – még akkor is, ha ez ellentétben áll a kívánatosnak tartott, deklarált értékekkel. Ez az ellentét jelentősen hozzájárul a mai magyar iskolák problémáihoz.

Az állampolgári biztonság és rend területén mutatkozó ellentmondások, a védettség és a szabadság közötti ingadozás és bizonytalanság a közelmúlt eseményeiben, azok megítélésében is alapot adnak ahhoz a helyzethez, amely a mai magyar iskolákban is az alapvető biztonság ingatag voltát jelzik.

6 Castel, R. (2005) i. m.

7 Lakner Zoltán (2006) A családpolitika rendszere. *Esély*, No. 3. pp. 82–109.

8 Ferge Zsuzsa (2008) Miért olyan nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, No. 3. pp. 3–15.

Magyarországon a Köznevelési törvény (Kt.) rögzíti a tanulók jogát a biztonságos környezethez.⁹ Az oktatási intézményekben ennek feltételeit és körülményeit az iskola működési szabályzata, valamint az iskolai házirend szabályozza, konkrét megvalósulása alapvetően a pedagógusokon múlik. Az iskolákban is mutatózó, társadalmi problémákból eredő gondok egyre sürgetőbb kihívást állítanak a pedagógusi hivatás elé, olyan elvárásokkal, melyek a hagyományos pedagógusi szerepen túlnyúlva korábban társszakmák – iskolai pszichológus, iskolaorvos, gyermekvédelmi szakember – által ellátott feladatokat is magukban foglalják. A pedagógustársadalom, mely az utóbbi években fokozott kihívásokkal kellett, hogy szembenézzen, s gyakran egymásnak ellentmondó elvárásoknak megfeleljen, bevállása és mind szélesebb körben ismert, mind a köztudatban jelen nem levő eredményei alapján ezeknek nem mindig tudott megfelelni az iskolai erőszak tekintetében.¹⁰ Az iskolák életében jelentkező problémák, túlnyúlva az oktatási szakma által kezelhető szinten, tágabb hatókörű problémakezelést igényelnek. A hátrányos helyzet, annak esetleges halmozódása, a veszélyeztetettség leküzdése nem az iskolák hatókörébe utalható, egyszerűen kezelhető probléma, ezért különösen nagy szükség van arra, hogy ezek megoldásához tágabb ismeretekkel rendelkező, a védettséget megvalósító, vagy ahhoz közelítő megoldásokkal fellépni tudó szakemberek segítsék az oktatás megfelelő működését.

A pedagógus elsődlegesen oktat és nevel, e mellé rendelten vesz részt gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában.¹¹ Képzése szaktárgyi és pedagógiai ismereteket foglal magában, a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos ismeretekre leginkább iskolai tevékenységének gyakorlatában tehet szert. Tapasztalatunk és felmérések szerint azonban a pedagógusok kevésbé motiváltak e feladatok elvégzésében, ismereteik hiányában inkább pedagógiai eszközökkel, semmint a rendelkezésre álló intézményi háttér igénybevételével élnek. „A pedagógusi szakmai kultúrában az együttműködésre, a segítő hálózat igénybevételére utaló hozzáállás viszonylag szegényes.”¹²

Az iskolai gyermekvédelem feladatainak ellátására hivatott személy az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, akinek tevékenységi leírása a megelőző lépésekre koncentrál: szemléletformálás, tájékoztatás, a gyermekjóléti szolgáltatásba utalás, programszervezés, mérés, pályaválasztási tanácsadás, kiegészítve a gyermekvédelem intézményeivel való együttműködéssel.¹³ A leírás elég általános ahhoz, hogy szabadon megtölthető legyen, így módon lehetőséget ad az egyes intézményeknek a feladatok testreszabásához.

A jelen szabályozás szerint az iskolákban fél státusban kell gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst alkalmazzanak (Köznevelési törvény 1. melléklet) – a korábbi egy teljes státussal

9 „A gyermeknek, a tanulónak joga, hogy nevelési, illetve nevelési-oktatási intézményben biztonságban és egészséges környezetben neveljék és oktassák.” 10. §. (1), valamint „A gyermek, illetve a tanuló személyiségét, emberi méltóságát és jogait tiszteletben kell tartani, és védelmet kell számára biztosítani fizikai és lelki erőszakkal szemben.” 10. §. (2).

10 Ligeti György (2003) *Gyűjtős. Iskola, demokrácia, civilizáció*. Budapest, Új Mandátum Kiadó; ill. Az iskola biztonságáért bizottság jelentése; ill. Mayer, J. & Vigh, S. (2008) *Agresszió az iskolában*. In: Mayer, J. & Sári Z. (eds) *Agresszió az iskolákban*. Budapest, OFI. pp. 222–278.

11 A pedagógus alapvető feladata a rábízott gyermekek, tanulók nevelése, tanítása. Ezzel összefüggésben kötelessége különösen, hogy [...] közreműködjön a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásában, a gyermek, tanuló fejlődését veszélyeztető körülmények megelőzésében, feltárásában, megszüntetésében. Kt. 19. § (7) d).

12 Makai Éva (2000) *Szétszakadt és meg nem font hálók. Iskolai gyermekvédelem a '90-es években*. Budapest, Okker Kiadó. p. 68.

13 11/1994 (VI. 8.) MKM rendelet 6. § (5).

szemben. Előfordul, hogy forráshiányra hivatkozva az iskolák még ilyen mértékben sem tesznek eleget az előírásnak. Több iskolában a pedagógus kötelező óraszámának felében szaktárgyat oktatja, az óraszámának másik felét pedig a gyermekvédelmi feladatok ellátására fordítja.¹⁴ Ezzel az intézmény megmentheti pedagógusát az elbocsátástól, ugyanakkor egy olyan gyakorlatot támogat, melyben a gyermekvédelmi felelősség szakmai kompetenciája figyelmen kívül marad, leértékelődik.

Olyan szakemberre pedig, aki mindezen ismereteknek birtokában van, egyre nagyobb szükség mutatkozik. Nő a veszélyeztetett gyerekek száma, egyre több és összetettebb a gyermekvédelemben ellátott eset (KSH Gyermekvédelmi statisztikai tájékoztató 2007, I. a Mellékletben), ami a demográfiai adatokkal összevetve a probléma súlyosabbá válását mutatja. Ezért indokoltnak tűnik a gyermekvédelem fokozottabb jelenléte az iskolák életében.

Gyermekvédelmi felelősök szerepe a konfliktuskezelésben

Szakmai ismeretek és disszemináció

A gyermekvédelmi felelős szakismeretei több társszakma olyan ismereteit is tartalmazzák, melyek közvetlenül segítik a gyermekek védelmét. Ezen belül pszichológiai (kapcsolatfelvétel, kapcsolatépítés, pszichoterápia), jogi és igazgatásügyi (intézményrendszer, eljárási ismeretek, gyámügy), művelődésszervezői (szabadidő-szervezés), egészségügyi (a helyes életmód, szenvedélybetegségek) ismeretek tevékenységének lényeges elemei. Ezen ismeretek birtokában könnyebben, gyorsabban, célirányosabban lehet fellépni a gyermekvédelmi gondoskodást igénylő esetekben. Kiiktatódnak azok a bizonytalanságok, melyek a megoldás elodázásával a probléma súlyosbodásához vezethetnek. A gyermekvédelmi intézményrendszer és a kapcsolódó ellátórendszer intézményeinek pontos ismeretében közvetlenebbül érhetőek el a probléma megoldására hivatott intézmények. Az iskolai erőszak hátterében gyakran a családban lecsapódó problémák feszültsége jelenik meg. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős a gyermekvédelmi és gyermekjóléti rendszer ismeretében hozzásegítheti a családot átmeneti vagy tartós segélyhez, természetbeni juttatáshoz, mely alapján a veszélyeztetett gyerek közelebb kerülhet problémájára megoldásához.¹⁵

Azzal, hogy a gyermekvédelmi felelős közvetlen kapcsolatot tart az oktatás és a szociálpolitika intézményei között, javíthat az intézményi együttműködésen és kapcsolattartáson.

Az iskolai erőszak kezelésében elhanyagolhatatlan a pedagógusok szakmai képzésének kiterjesztése olyan kompetenciákkal, melyeknek birtokában a pedagógus sikeresen tud konfliktusokat kezelni. Ez segíthet kisebb problémák kezelésében, a gondok súlyosbodásának megelőzésében, azonban az erőszakos események mögött húzódó problémák összetettebbek, és kezelésük túlnyúlik a pedagógusok lehetőségein. Az iskolai gyermekvédelmi felelős kollégáinak át tudja adni a közvetlenül szükséges alapismereteket.¹⁶ E feladat megjelenik a már idézett rendeletben is, mely a szemléletformálást jelöli meg a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős egyik központi feladatának. Az általa nyújtott ismeretátadást az az adat is indokolja, mely szerint a pedagógusok közül azok kérnek gyakrabban segítsé-

14 2001-es mérés szerint a gyermekvédelmi feladatokat ellátó pedagógusok 17%-a látta el munkáját ilyen kedvezménytel (Maros K. & Tóth O. [2002] Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, No. 3. pp. 4–13.).

15 Egy korábban megismert esetben az erőszakosan viselkedő gyerek buszbérletet kapott, hogy el tudjon járni a pszichológushoz.

16 A Burattino Iskolában (Budapest) az iskolapszichológus és a szociális munkás fogadóórát, esetmegbeszélést tart a pedagóguskollégáknak (lásd Makai Éva [2000] i. m. p. 66.).

get a szakszolgálatoktól vagy szakértőktől, akiket felkészítettek a gyermekvédelmi munkára.¹⁷ Az iskola közösségén belül pedig erre a felkészítésre könnyebben nyílik lehetőség, mint intézményen kívül.

Azzal, hogy az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelős önállóan, nem az iskola még mai is igen hierarchikus, demokratikusnak csak ritkán nevezhető rendszerében tevékenykedik, a konfliktuskezelésben a szereplőket függetlenítheti attól az alá- és fölérendeltségtől, amely pedagógus és diák kapcsolatát a jelen rendszerben még mindig nagymértékben jellemzi.¹⁸ Az elfogadás, a támogatás, a bizalom segíthet a problémakezelésben abban az esetben, ha az agresszor(ok), vagy az áldozat(ok) olyan felnőttől kaphat(nak) vagy kérhet(nek) segítséget, aki nem a hagyományos tanár-diák hierarchia része.

Az iskolai demokrácia nem megfelelő működése és a bizalom hiánya mint a felnőttektől való segítségkérés gátja több, az iskolai zaklatást vizsgáló kutatás adataiban jelenik meg. A gyerekek nem szólnak tanáraiknak, mert nem remélnék tőlük segítséget – megtörtént esetek alapján ítélve, vagy feltételezve.¹⁹ A segítségadás elmaradásának indoklásául a pedagógusok részéről gyakori a túlterheltség, a probléma fel nem ismerése, illetve a hártó magyarázkodás: „Csak játszanak”. Bár a két utóbbi indoklás mindenképpen olyan kompetenciák hiányát jelzi, amelyek a pedagógusok eszköztárában kétségtelenül pótlandók, a növekedő óraszám és komplex feladatok ellátása továbbra is nagy valószínűséggel lesz jellemzője a pedagógusmunkának. Az iskolai közösség egészséges működését elősegítő gyermekvédelmi felelős viszont teljes figyelmét és idejét a felmerülő problémák megoldására és megelőzésére fordíthatja. Ha a diákokban van hajlandóság felnőttől való segítségkérésre, és van számukra elfogadható, megközelíthető felnőtt – akinek személye, elérhetősége és feladatköre is ismert az iskola diákjai számára –, feltehetően nagyobb valószínűséggel fognak problémáikra nála orvoslást keresni.

A fegyelemszegés, rendbontás, erőszakos cselekmények előfordulása csökkenthető azaz is, ha a diákok iskolai tevékenysége tartalmaz: mind tanulmányaikban, mind szabadidejükben a megfelelő mennyiségű és minőségű kihívásoknak való megfelelés visszaszorító hatással van a fent említett cselekményekre. Magasabb követelményekkel dolgozó, teljesítményorientáltabb, „jobb” középiskolákban, gimnáziumokban általában kevesebb erőszakos cselekmény fordul elő.²⁰ (Ugyanakkor megjegyzendő, hogy e középiskolákba gyakran jobb szociális helyzetű, kevesebb társadalmi feszültséget hordozó családok gyerekei járnak: értékrendjük szabálykövetőbb, elutasítóbb a normaszegéssel. Ez is hozzájárulhat az iskola jobb mutatóihoz.) A szabadidő eltöltésének strukturálása széles körben tevékenykedő, a gyerekek többsége számára elérhető szervezetek hiányában szintén az iskolára hárul, azonban e feladat részben forráshiány, részben a fent már említett pedagógus-munkaterhek miatt kiesik a teljesített feladatok közül. Bár az előbbi ellen az iskolai gyermekvédelmi szakember sem tehet, a programszervezés, a tanórán kívüli tevékenykedtetés megtervezése és koordinálása működésének szerves részét képezi, emellett az egész

17 Makai Éva (2000) i. m. p. 70.

18 Az osztályteremben működő hierarchiáról – bár jóval korábbi helyzetről – lásd Mannheim, K. & Stewart, W. A. (1976) A szociológia és az osztályterem. In: Ferge Zs. & Háber J. (eds) *Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. pp. 301–311.

19 Mishna, F. & Alaggia, R. (2005) Weighing the Risks: A Child's Decision to Disclose Peer Victimization. *Children & Schools*, No. 4. pp. 217–226.

20 Mayer, J. (2008) Frontvonalban. In: Mayer, J. & Sárík Z. (eds) *Agresszió az iskolákban*. Budapest, OFI. pp. 118–222.

intézményre kiterjed(het). Az iskolai erőszak kezelésében ezek lehetnek rendszeres programok (tematikus megbeszélések, ismeretátadás az iskola tanulóinak a jelenségről, készségfejlesztés konfliktuskezelési technikákban), vagy esetiek (projekt-hét vagy tematikus nap).

Az iskolai erőszak elleni küzdelem magában foglalja az erőszakos esetek mögött rejlő problémák kezelését is, melyek lehetőségeiről a gyermekvédelmi intézményrendszerbe utalás kapcsán már szót ejtettünk. A célzottan az iskola hatókörében alkalmazott intervenciós eljárásokon belül az alapelveikben is eltérő lépések közül (szankcionáló vagy segítő jellegű, egyénre vagy közösségre irányuló) valós eredmény elérésére alkalmasabbnak mutatkoznak azok az eljárások, melyek nem csupán pillanatnyi megoldást jelentenek, hanem tartósabb változást is előidéznek. Ezek nagy része az alternatív módszerek kategóriáján belül az esetek kezelésében az agresszorral tettének beláttatását, a rend helyreállítását célozzák. A jelenlegi pedagógiai és konfliktuskezelési kultúrában e módszerek (közösségi vagy kiscsoportos konferenciák, resztoratív gyakorlat, a közös törődés módszere)²¹ kevésbé ismertek.²² A gyermekvédelmi felelősök alapképzésükben már szereplő, vagy meglevő ismereteikre épülő kiegészítő képzések alapján alkalmasak lehetnek az alternatív módszerek használatára, elterjesztésére, éppúgy, mint a prevenció területén alkalmazható egyéb, az iskola egészét vagy csupán kisebb közösséget érintő más módszereknek, melyek az iskolai erőszak kezelésében már bizonyítottak: beszélgető körök,²³ Circle of Friends, Befriending.²⁴

Szirmai Erika

21 MSC, the Method of Shared Concern: Anatole Pikas svéd pszichológus által kifejlesztett módszer (Pikas, A. [2002] New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, No. 3. pp. 307–326.).

22 A közösségi konferenciák és a resztoratív gyakorlat a szociális munkában és az igazságszolgáltatásban az alkalmazás kezdeti szakaszában mutatnak eredményeket (Herczog Mária [2008] A családi csoport konferencia. In: Mayer, J. & Sári Z. [eds] [2008] i. m.).

23 Körbeszélgetés néven Perbálon a német Jenaplan átvételével már alkalmazott eljárás az iskolai biztonság megteremtésében, fenntartásában (OKM [NEFMI], Biztonságos iskoláért pályázat).

24 Smith, P. K. & Samara, M.: Evaluation of the DfES Anti-Bullying Pack. Research Brief. April 2003.

Tankötelezettségi kor utáni továbbtanulás gyermekvédelmi perspektívából

Kevés információval rendelkezünk arról, mi történik azokkal a fiatalokkal, akik kikerülnek a gyermekvédelmi gondoskodásból. Kortársaikkal összehasonlítva, igen ritkán tanulnak tovább a felsőoktatásban. A *Gyermekevédelmi gondoskodásban élő és onnan kikerülő fiatal felnőttek: Utak az oktatásba Európában* (Young People from a Public Care Background: Pathways to Education in Europe) című nemzetközi kutatás¹ célja az volt, hogy átfogó képet kapjunk arról, hogy az egyes országokban a gyermekvédelmi gondoskodási háttérrel rendelkező, jelenleg 19–21 éves fiatalokat mi segíti és mi gátolja a továbbtanulásban, a gondoskodási háttérrel milyen oktatási utak léteznek Európában. A kutatás Dániában, Magyarországon, Spanyolországban, Svédországban és az Egyesült Királyságban zajlott 2007–2010 között. A vizsgálat több szakaszból állt. Elsőként egy szakirodalmi áttekintésre és a publikált statisztikai adatok elemzésére került sor. Ezt követően interjúk készültek

1 A kutatás az Európai Unió 7. Kutatási keretprogram „Fiatalok és Társadalmi Kirekesztődés” témakör keretében valósult meg.